

УДК 009:378

РЕФЛЕКСИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

І. О. Макаруч*аспірантка кафедри філософії**Національного технічного університету України**«Київський політехнічний інститут»*

У статті освіта розглядається як область соціокультурного життя, де має відбуватись виховання і становлення духовно зрілої, гармонійно та всесторонньо розвиненої особистості, яка здатна усвідомлювати свою роль і місце в світі і нести відповідальність за долю земної цивілізації та культури людства.

Ключові слова: освітня парадигма, рефлексивний потенціал.

При осмисленні сучасних трансформаційних процесів в освіті все частіше використовуються поняття «парадигма» та «парадигмальний підхід». Існує велика кількість публікацій, в яких йдеться про зміну освітньої парадигми, про необхідність впровадження нової освітньої парадигми, даються різноманітні класифікації освітніх парадигм, здійснюються спроби обґрунтувати правомірність використання самого поняття «парадигма» в філософії освіти. Переважна більшість дискусій точиться навколо питань щодо сутності поняття «парадигма», доцільності застосування парадигмального підходу при осмисленні освітньої проблематики. Можна погодитись з Н. Г. Агасовою, яка зазначає, що «парадигмальний підхід передбачає не лише звернення до практично значимих питань рефлексивно-проектного характеру з приводу усвідомлення і подолання існуючої кризи, шляхів подальшого розвитку сучасної освіти, але й осмислення їх у контексті глибокого філософсько-методологічного аналізу вихідних, «класичних» основ та ідей освіти». Саме фундаментальні філософсько-світоглядні ідеї мають бути, на нашу думку основою, відправною точкою для побудови освітньої парадигми.

Метою статті є визначення сутнісних характеристик парадигмального підходу в освіті, що дасть можливість у найзагальнішому вигляді охарактеризувати поняття «парадигма» та визначити рефлексивний потенціал освітньої парадигми. Визначена мета досягається при вирішенні наступних завдань: охарактеризувати класичне розуміння парадигми у методології науки; виявити особливості різноманітних підходів в дослідженні парадигми і парадигмального підходу в контексті освітньої проблематики; дослідити специфіку елементів дисциплінарної матриці, запропонованої Т. Куном при їх застосуванні в філософії освіти; дати визначення поняття «парадигма»; розкрити рефлексивний потенціал освітньої парадигми.

Розуміння сутностей парадигми і парадигмального підходу в філософії освіти потребує звернення до історії виникнення і становлення цих понять в методології науки. Поняття «парадигма» було введено в філософію науки позитивістом Г. Бергманом для характеристики нормативності методології, однак значного поширення набуло завдяки роботі Т. Куна «Структура наукових революцій», в якій він розкриває зміст цього поняття та можливості його використання. Для Т. Куна парадигма – це досить жорстка програма, яка об'єднує спільноту вчених і визначає діяльність кожного з них. Парадигмою можна назвати одну або декілька фундаментальних теорій, що отримали визнання і протягом певного часу спрямовують наукові дослідження в певній галузі знань. Прикладами подібних парадигмальних теорій служать фізика Арістотеля, геоцентрична система світу Птолемея, механіка і оптика Ньютона, киснева теорія горіння Лавуаз'є, електродинаміка Максвелла, теорія відносності Ейнштейна, теорія атома Бора. Таким чином, парадигма уособлює методологічно цінне, беззаперечне, загально визнане знання досліджуваної сфери явищ природи.

Однак, говорячи про парадигму, Кун має на увазі не лише певне знання, що виражене в законах і принципах. Вчені – автори парадигми – не лише сформулювали деяку теорію чи закон, але й вирішили одну чи декілька важливих наукових проблем і таким чином продемонстрували зразки того, як потрібно вирішувати наукові проблеми. Позбавлений випадковостей, оригінальний досвід авторів парадигми у вдосконаленому вигляді складає зміст підручників, по яким майбутні вчені опановують свою науку. Освоюючи в процесі навчання ці класичні зразки вирішення наукових проблем, майбутній вчений глибше розуміє основні положення своєї науки, навчається застосовувати їх у конкретних ситуаціях і освоює спеціальну техніку вивчення цих явищ, які створю-

ють предмет даної наукової дисципліни. Парадигма дає набір зразків наукового дослідження – в цьому полягає її найголовніша функція. Для конкретизації Т. Кун, крім уже охарактеризованих зразків вирішення конкретних задач, вводить ще три елементи наукової парадигми і конкретизує їх у понятті про дисциплінарну матрицю, яка складається із чотирьох компонентів: символічні повідомлення, концептуальні моделі, ціннісні установки, приклади вирішення конкретних задач [7].

У середині ХХ століття поняття «наукова парадигма» починає використовуватись для характеристики етапів розвитку наукових знань, наукової картини світу тощо. В 90-х рр. ХХ століття термін «парадигма» почав вживатись при поясненні різноманітних освітніх процесів і набув педагогічного змісту завдяки таким російським дослідникам, як Є. В. Бондаревська, С. В. Кульневич, В. А. Сластенін. Вони вважають, що парадигма в педагогіці – це стійка (така, що стала звичною) точка зору, певний стандарт, зразок у вирішенні освітніх і дослідницьких задач [4]. І. А. Колесникова вводить поняття «педагогічна парадигма» для характеристики типологічних особливостей і смислових меж існування суб'єкта педагогічної діяльності у просторі професійного буття [5]. Г. Б. Корнетов трактує педагогічну парадигму освіти як сукупність стійких повторюваних системостворюючих характеристик, які визначають сутнісні особливості схем теоретичної і практичної педагогічної діяльності і їх взаємодії в освіті, незалежно від ступеню і форм рефлексії [6].

Протягом останніх років різні автори пропонували різноманітні класифікації парадигм освіти, що дозволяє виділити такі види парадигм, як авторитарно-імперативна і гуманна [2]; когнітивна і афективно-емоційно-вольова (особистісна) [11]; езотерична, науково-технократична і гуманітарна [5]; традиційна, раціоналістична і феноменологічна [8]; авторитарна, маніпулятивна і підтримуюча [6].

Кожен із зазначених підходів і спроб пояснення сутності парадигми, на нашу думку, має право на існування, адже у кожному з них розкривається той чи інший аспект, який по-своєму є важливим і значимим. Проте висловлюється також і ряд ідей, з якими досить важко погодитись, але неможливо оминати увагою в рамках розкриття нашої теми. Серед таких слід зазначити ідею поліпарадигмальності, яку висловлюють Є. Н. Шиянов та Н. Б. Ромаєва у своїй статті «Поліпарадигмальність як методологічний принцип сучасної педагогіки» Вчені формулюють принцип поліпарадигмальності як методологічний принцип сучасної педагогіки кін. ХХ поч. ХХІ століття. Даний принцип характеризується, на думку авторів, наступ-

ними положеннями: можливість співіснування декількох методологічних систем, в рамках яких вибудовуються цілісні, закінчені моделі освітнього процесу, що виражаються в формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання; орієнтація процесів соціалізації та індивідуалізації особистості на різноманітні парадигмальні установки; використання різноманітних парадигм на стратегічному (ідеологічному) і оперативному рівні одним педагогом; залежність вибору педагогом парадигми від рівня сформованості мотивації у учнів (пасивної і активної установки на власний інтелектуальний розвиток); поєднання елементів різноманітних парадигм в рамках конкретної технології освіти; існування всередині кожної парадигми часткових парадигм, кожній з яких властивий свій, специфічний набір уявлень про цілі, зміст і процес освіти і виховання [10].

Крім того, Є. Н. Шиянов та Н. Б. Ромаєва звертають увагу на залежність вибору педагогічної парадигми від рівня професійної підготовки викладача. Гуманістична педагогіка завжди вимагає як високого рівня професійних умінь, так і сформованих педагогічних цінностей. Вчені вважають, що принцип поліпарадигмальності є проявом педагогічної мудрості, а не педагогічного еклектизму. Він дозволяє «подолати іманентну різним парадигмам опозиційність і конфліктність і визначити домінуючі підходи як у теоретичних дослідженнях, так і в освітніх практиках» [10].

Така позиція, безумовно, відповідає сучасній постмодерністській методології, але чи варто таку «принципову безпринципність» покладати в основу такого соціально значущого процесу явищ, як освіта?!

І. Г. Фомічева вважає, що можливість заміни універсальної і єдиної парадигми множинністю освітніх систем, що мають право на існування в освітньому просторі, є досить реальною. Насправді ж, в сучасному освітньому просторі вже давно функціонує декілька освітніх систем, а в освітній практиці дійсно панує безсистемність та хаотичне використання різних, іноді протилежних за своєю суттю, принципів. Саме тому, наведене вище теоретичне положення Фомічевої І. Г. можна оцінити як просту констатацію факту, але особливість теоретичного дослідження полягає в його здатності конструювати бажане майбутнє, розмірковувати на рівні дійсного, а не можливого [9].

В той же час, на нашу думку, вдалою є спроба Фомічевої І. Г. знайти об'єктивні основи для систематизації освітнього знання. Авторка зазначає, що освітні системи можуть відрізнятись між собою принципово як за цілями і змістом, законами і закономірностями, так і за механізмом дії і проявів, а відповідно і

за результатом. З метою виявлення загальних підходів до побудови структури педагогічного знання І. Г. Фомічева запропонувала ієрархію, при побудові якої в якості одного із можливих критеріїв розглядається ступінь взаємодії освітньо-виховної сфери з суспільними процесами. Така структура представлена наступними рівнями: філософсько-світоглядний (ціннісно-смысловий), теоретико-технологічний, прикладний. При цьому здійснюється спроба структурування накопленого педагогічного знання в двовимірному просторі: одна вісь відображає модельні (ціннісно-цільові, стратегічні) відмінності педагогічних підходів, теорій, систем, технологій; інша – їх типологічні (теоретико-технологічні) відмінності, що полягають у механізмі реалізації, рушійних силах виховання. По осі типологічних відмінностей взято за основу авторитарне і гуманістичне виховання, а по осі модельних відмінностей – чотири основних типи педагогічної діяльності: геоцентричний, соціоцентричний, натурцентричний та антропоцентричний [9].

На нашу думку, для розуміння сутнісних характеристик парадигми і парадигмального підходу недостатньо просто обрати певну точку зору з уже існуючих. Необхідно звернутись до першооснов розуміння парадигми, тому у цій статті ми розглянемо елементи дисциплінарної матриці, запропонованої Т. Куном. Застосування поняття «парадигма» в філософії освіти вимагає, на нашу думку, осмислення змісту всіх цих елементів. Символічні повідомлення та концептуальні моделі – це елементи, що складають теоретичне підґрунтя та існують у вигляді текстів (доповіді, монографії, підручники). Специфікою парадигми освіти на відміну від наукової парадигми в класичному «кунівському» розумінні є те, що вже на рівні символічних повідомлень та концептуальних моделей вона включає в себе ціннісний компонент. Тобто, якщо для наукової парадигми ціннісні установки – окремий самодостатній елемент, то в освітній парадигмі просто неможливо його виокремити, адже ключовим при осмисленні змісту освітніх і виховних процесів є розуміння сутності людини та її місця в світі. Ціннісні установки завжди визначаються рівнем розвитку культури і засвоюються не через монографії чи підручники, а в процесі наслідування певних зразків поведінки не лише в науковому співтоваристві, а й у суспільстві загалом.

Приклади вирішення конкретних задач – це елемент, що фіксує дієві способи практичної, експериментальної діяльності вченого. Якщо в природничих науках сумнівні чи навіть помилкові результати експериментів та дослідів можуть мати незначний вплив на сьогодення людства і окремої людини, то з невда-

лими експериментами в сфері освіти все набагато серйозніше. Спостереження за тим, як швидко збільшується кількість різноманітних нововведень в освітніх практиках, робить очевидним те, що саме цей елемент є найбільш розробленим або навіть ключовим при формуванні сучасної парадигми освіти, яку часто називають новітньою. Таким чином, освітня парадигма є певною теоретичною конструкцією, що описує еталонні теоретико-методологічні та світоглядні основи наукового пошуку в гуманітарному знанні та соціальних практиках.

Як відомо, жодна теоретична конструкція не може претендувати на істинність, якщо не буде осмислювати практичний вимір досліджуваної сфери. Тому формування парадигми як такої, зокрема освітньої, неможливе без осмислення та подолання протиріч в суспільних практиках, у тому числі в освітніх. Усвідомлення та розв'язання таких протиріч можливе тільки завдяки теоретичній, перш за все на рівні філософського осмислення, рефлексії щодо сутності і змісту цих освітніх практик. Розуміння сутності освітніх практик можливе лише завдяки рефлексії людського розуму щодо власних основ і умов розвитку, рефлексії суспільної свідомості з приводу тенденцій розвитку суспільства і кожної окремої людини як продукту і «ансамблю» суспільних відносин. Таким чином, освітня парадигма сама є результатом філософської рефлексії і водночас теоретично обґрунтовує шляхи рефлексії щодо сутності та змісту освітньої діяльності.

Сучасна освіта, як процес формування людини як суб'єкту культури, спрямована не просто на засвоєння людиною досвіду попередніх поколінь, а сприяє формуванню в ході освіти індивідуальної життєвої позиції. Людина знаходиться в процесі становлення, розвитку, постає творінням і творцем культури. Виникнення все більшої кількості труднощів, пов'язаних із надзвичайно складними, часом навіть кризовими перетвореннями в освітньому просторі, неминуче призводить до необхідності переосмислення граничних основ буття людини і суспільства.

В таких умовах нагальною є потреба серйозного, глибокого розмірковування щодо змісту нової освітньої парадигми, що надасть можливість використовувати її рефлексивний потенціал. Центральною концептуальною моделлю освітньої парадигми будь-якої епохи є філософське тлумачення природи та сутності людини. На нашу думку, досить влучно висловила Н. В. Агапова, яка відзначала, що «парадигмальний підхід в освіті дозволяє співвіднести сутність і зміст освітньої діяльності з розумінням природи людини, її місця і призначення в світі, визнання наявності в людини тих

чи інших проявів, які слід розвивати та формувати в процесі освіти» [1]. Іншими словами, парадигма освіти повинна співвідноситись зі світоглядними суспільними установками та образом Людини, що склався в конкретно-історичних умовах певного суспільства.

Що стосується сучасної ситуації в нашому суспільстві, то слід визнати, що навіть ті елементи гуманістичної парадигми освіти, які вже розроблені, не стали використовуваним надбанням наукового співтовариства. Серед дослідників проблеми визначення та досягнення освітньої парадигми і парадигмального підходу досить поширеною є думка про кризовий стан так званої традиційної парадигми освіти. Різні автори акцентують увагу на тому, що в сучасному світі існує необхідність радикального перегляду основ освіти. Ми погоджуємось з думкою Агапової Н. Г. про необхідність філософської рефлексії щодо парадигмальних ос-

нов сучасних освітніх теорій та практик. Тільки цілісна системна методологія дозволить розробити послідовну гуманістичну освітню парадигму, що буде мати потужний рефлексивно-проектний потенціал.

На нашу думку, необхідно усвідомити і прийняти освіту як область соціокультурного життя, де має відбуватись виховання і становлення духовно зрілої, гармонійно та всесторонньо розвиненої особистості, яка здатна усвідомлювати свою роль і місце в світі і нести відповідальність за долю земної цивілізації та культури людства. Таким чином, поглиблення теоретичного розуміння освітянських перетворень та вдосконалення і вироблення найбільш ефективних методик, технологій, програм в сфері освіти є нагальною потребою сьогодення на шляху до бажаного майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агапова Н. Г. Парадигмальный подход в образовании причины формирования, задачи, перспективы / Н. Г. Агапова // Человек в мире культуры общество и образование: м-лы III Междунар. философско-культурологического симпозиума, 10-12 октября 2006 г. – Рязань, 2007. – С. 15.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1996. – 464 с.
3. Бермус А. Г. Контекст и структура парадигмального подхода в современной теории образования [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус. – Режим доступа: www.ebiblioteka.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/MFTI/2000/003.pdf.
4. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Уч. пос. для педвузов [Электронный ресурс] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Режим доступа : www.uchebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/2_9.htm.
5. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 43-48.
6. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: уч. пос. / Г. Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 124 с.
7. Кун Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969 г. / Т. Кун. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
8. Пилиповский В. Я. Традиционалистско-консервативная парадигма в теории обучения на Западе / В.Я. Пилиповский // Педагогика. – 1992. – № 9-10. – С. 106-113.
9. Фомичева И. Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания / И. Г. Фомичева // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 62-66.
10. Шиянов Е. Н., Ромаева Н. Б. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие: Уч. пос. – М.: Просвещение, 2003. – 251 с.
11. Ямбург Е. А. Школа для всех / Е. А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1996. – 218 с.

Стаття надійшла до редакції 20.06.2011 р.